



Haapakangas Ari Tapio

Millaisena esikoululainen kokee melun?

Mukautettu eläytymismenetelmä aineistonkeruukeinona

Kandidaatintutkielma

KASVATUSTIETEIDEN TIEDEKUNTA

Varhaiskasvatus

2020

Oulun yliopisto

Kasvatustieteiden tiedekunta

Millaisena esikoululainen kokee melun? – Mukautettu eläytymismenetelmä aineistonkeruukeinona (Haapakangas Ari)

Kandidaatin tutkielma, 39 sivua, 4 liitesivua

Huhtikuu 2020

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on selvittää, millaisena ja missä yhteyksissä melu esiintyy esiopetusikäisten lasten päiväkotikontekstista kertomissa tarinoissa. Tutkimus perustuu empiiriseen aineistoon, joka on kerätty mukautetun eläytymismenetelmän avulla. Lisäksi tutkimus pyrkii kartoittamaan kyseisen menetelmän soveltuvuutta alle kouluikäisten lasten narratiivisen aineiston tuottamistyökaluksi. Ensisijaisesti tutkimus pyrkii vastaamaan kysymykseen: *Millaisena esikoululainen kokee melun?*

Palo meluaiheisen tutkimuksen tekemiselle nousee ensisijaisesti tutkijan omasta meluherkkyydestä sekä havainnoista ruohonjuuritason varhaiskasvatustyössä. Vaikka tieteellinen tutkimus melun haittavaikutuksista on kiistatonta, ei lasten kuulonhuoltoa koeta yhteiskunnallisesti merkittäväksi asiaksi. Alle kouluikäisten lasten melukokemuksista ei ole juuri saatavilla tutkimusaineistoa, vaan tutkimukset ovat painottuneet työsuojelulliseen näkökulmaan.

Tutkielman alkuun avaan lyhyesti melua sekä ilmiönä että mitattavana suureena. Tämän jälkeen käyn läpi melun haittavaikutuksia ja siihen liittyvää ohjeistusta sekä sen ilmenemistä instituutio-naalisessa varhaiskasvatuksessa. Seuraavaksi esittelen tutkimukseni taustat ja aineistonkeruumenetelmän sekä kuvaan ratkaisuja, jotka johtivat valitsemani tutkimusfilosofian ja analyysimenetelmän valikoitumiseen. Tämän jälkeen referoin vielä analyysin vaiheita ja kokoan lopuksi yhteen tutkimustulokset.

Kertomuksissaan lapset nostivat vahvasti esiin tilanteita, joissa melu heitä häiritsee. He pitivät erittäin tärkeänä mahdollisuutta rauhoittua keskellä päivää esimerkiksi päivälevon myötä. Myös ryhmäkokojen ja taustahälyn vaikutukset päivän kuormittavuuteen nousivat esiin tutkimusaineistosta. Lapset nostivat selvästi esille pitkien päivien lyhyempiä suuremman kuormittavuuden.

Avainsanat: eläytymismenetelmä, esiopetus, melu, tulkitseva fenomenologinen analyysi, varhaiskasvatus

Sisältö

| | |
|--|-----------|
| 1 Johdanto | 4 |
| 2 Melu | 5 |
| 2.1 Melun mittaamisesta..... | 6 |
| 2.2 Meluallistuksen terveysvaikutukset | 7 |
| 2.3 Päiväkotimelu lukuina | 9 |
| 3 Tutkimuksen taustaa..... | 11 |
| 4 Tutkimuksen toteutus | 14 |
| 4.1 Tutkimusaineiston hankinta | 14 |
| 4.2 Tutkimusaineiston käsittely..... | 17 |
| 4.3 Aineiston analyysi | 20 |
| 4.4 Luotettavuus ja eettisyys | 25 |
| 5 Tutkimustulokset..... | 27 |
| 6 Pohdintaa | 29 |
| Lähteet..... | 32 |
| Liitteet..... | 36 |

1 Johdanto

Ensikosketukseni institutionaaliseen varhaiskasvatukseen tapahtui vasta aikuisiällä työkokeilun myötä vuonna 2009. Vaikka päiväkotityön tärkeys ja elämänmyönteisyys veivät minut välittömästi mennessään, huomasin miettiväni lisääntyvässä määrin myös työn varjopuolia. Näistä itselleni kuormittavimmaksi koin lapsiryhmien meluisuuden.

Työkokemuksen karttuessa minua alkoi vaivata tietoisuus siitä, että vaikka kasvatushenkilöstön kuulonhuoltoon sisältyy jatkuvia työsuojelullisia toimenpiteitä, joista konkreettisimpia ovat määrääjoin tehtävät kuuloseulonnat työterveyden toimesta sekä kentällä tapahtuva kuulosuojainten jakaminen, ei lasten kuulonhuoltoa nähdä yleisellä tasolla yhteiskunnallisesti merkittävänä asiana. Näin on siitä huolimatta, että tieteellinen näyttö melun psyko-fyysissosiaalisista vaikutuksista on kiistatonta.

Tämä tutkimus pyrkii selvittämään, millaisena ilmiönä päiväkotiympäristön arkimelu esiopetusikäisille lapsille näyttäytyy. Tutkimuksessa esiopetuksella tarkoitetaan perusopetuslain (628/1998, 1 §) mukaan ennen oppivelvollisuuden alkamista suoritettavaa vuoden mittaista opetusjaksoa. Vertailun vuoksi on todettava, ettei sanan englanninkielinen vastine – preschool – vastaa täysin suomalaisen koulujärjestelmän esikoulua, vaan tarkoittaa usein 4–5-vuotiaille lapsille annettavaa opetusta. Koska käsitteen variaatio ei kuitenkaan käytännössä vaikuta tutkimukseni luonteeseen, olen päättänyt käyttämään *esikoulu*, *esikoululainen* sekä *esioppilas* -sanoja yleisnimityksinä merkitsemään ennen oppivelvollisuuden alkua tapahtuvaa opetusta ja siihen osallistuvia lapsia.

Vastaavasti tutkimuksessa puhutaan ajoittain päiväkodista tai päiväkotikontekstista. Tämä selittyy sillä, että useat esiopetusikäiset lapset osallistuvat aamupäivisin maksuttomaan esiopetukseen ja jatkavat sen päätyttyä samoissa tiloissa saman kasvatushenkilöstön voimin järjestettävään päivähoitoon. Vaikka järjestely voidaan juridisesti jakaa perusopetuslain ja varhaiskasvatustlain alaiseksi toiminnaksi, ei siirtyminen esiopetuksesta varhaiskasvatuksen piiriin käytännössä näy lasten päivässä.

Tutkimus pohjautuu empiiriseen aineistoon, joka on kerätty helmi-maaliskuussa 2019 esiopetusikäisille lapsille sopivalla eläytymismenetelmän variaatiolla. Aineistoon olen suhtautunut hermeneuttis-fenomenologisella tutkimusfilosofialla ja sen analysointiin olen käyttänyt kuvailuvaa fenomenologista analyysia.

2 Melu

Terveyden ja hyvinvoinnin laitos (2020) määrittelee melun olevan ”*ei-toivottua ääntä, joka on epämiellyttävää, häiritsevää, odottamatonta tai kuulolle haitallista*”. Useat tutkijat (esim. Berglund, Lindvall & Schwela, 1999; Jauhiainen, 2009) suosittelevat lapsille aikuisia pienempiä äänialtistuksia. Tästä huolimatta puhtaasti lapsilähtöisiä tutkimuksia melun vaikutuksista on saatavilla suhteellisen vähän – ja alle kouluikäisiin lapsiin kohdistuvia tutkimuksia vieläkin niukemmin. Jauhiainen (2009) nostaakin esiin tarpeen lisätutkimukselle lasten melualtistuksen vaikutuksista koulu- ja esiopetusikäisten lasten kognitiiviseen kehitykseen erityisesti melualtistuksen ja haittojen keston keskinäisestä suhteesta.

Sosiologisen nykykäsityksen mukaan emme voi enää erottaa ihmiskuntaa omaksi irralliseksi joukokseen tarkasteltaessa erilaisia arjen ilmiöitä (Valkonen, Lehtonen & Pyyhtinen, 2013). Näin ollen myös melun tarkastelussa on huomioitava kontekstin koko fyysinen todellisuus, joka tarkoittaa ihmisten lisäksi myös pöytiä, tuoleja, leluja jne. Elina Paju (2013) painottaa väitöskirjassaan aineellisen todellisuuden välittömyyttä osana lasten arkea sekä ihmisruumiin ja ympäristön fyysisen rajan hämärtymistä. Paju avaa lapsen maailmaa lainauksilla elämänmakuisista tilanteista, jotka ovat omiaan kuvaamaan sitä, miten aktiivisena lapset fyysisen kasvuympäristönsä kokevat ja miten erottamaton osa se heidän arkitodellisuuttaan ja sen äänimaailmaa on (Paju, 2013, s. 158–162, 168 – 170, 207–209).

Voidaan siis sanoa, että melu syntyy ihmisten ja ympäristön yhteisvaikutuksesta – elävien ja elottomien fyysisten hahmojen tuottamana. Tätä käsitystä tukee myös Grebennikovin ja Wigginsin (2006) tutkimus, jonka mukaan äänimittauksista ilmenivät selvästi mm. suuret lapsimäärät rajallisissa tiloissa, oppilaiden keskinäinen nahistelu sekä rajummat leikit. Tutkimuksessa esikouluopettajat nimesivät fyysisten tilojen tuoman ahtauden ja kaiut, irtaimiston ja leikkikalut, itkevät lapset sekä ulkoa kantautuvan äänen eniten työhönsä melua tuoviksi tekijöiksi (Grebennikov & Wiggins, 2006).

2.1 Melun mittaamisesta

Äänenvoimakkuutta ja -intensiteettiä ilmaistaan yleensä desibeliasteikolla, joka on dimensioton logaritminen tehosuureiden välisiä suhteita ilmaiseva yksikkö (Borenium ym., 1981, s. 19–21). Desibelillä ei siis ole fyysikaalista yksikköä, vaan suhteita ilmaistaan kymmenkantaisen logaritmifunktion $10 \log a(x)$ avulla (Porges, 1977, s. 17–20). Borenium ym. (1981, s. 21) mukaan tämä tarkoittaa, että ihmiskorva tuntee äänen kaksinkertaistuvan, kun äänenvoimakkuutta nostetaan 10 desibeliä. Pertti Korpinen (2005) kirjoittaa Tampereen ammattikorkeakoulun äänitekniikan erikoissivustolla desibeliasteikon syntyvän, kun ihmisen kuulokynnyksen 0,0002 Pa:n painearvoa verrataan muihin kuultaviin ääniin. Korpinen mukaan desibeliasteikon logaritmisuus tarkoittaa, että kahden 60 dB:n äänilähteen yhteen laskettu teho on noin 63–66 dB:ä riippuen siitä, miten samanlaisia äänet ovat (Korpinen, 2005). Taulukko 1 (Biens & Hansen, 2009, s. 39; Halme, 1977, s. 29) auttaa hahmottamaan desibeliasteikkoa tuttujen arkielämän tilanteiden kautta.

Biensin ja Hansenin (2009) mukaan desibelimitauksissa käytetään lisäksi erilaisia suodattimia, jotka painottavat eri tavalla eritaajuisia ääniä. A-painotettu ääni mukailee ihmiskorvan herkkyyttä alhaisilla äänitasoilla, kun B- ja C-painotus korostavat korvan toimintaa 55–85 dB ja yli 85 dB:n äänitasoilla. Lisäksi ovat käytössä myös lähinnä lentokoneiden melumittauksissa käytetty D-painotus ja lineaarinen Z-painotus (Biens & Hansen, 2009, 103). Myös Sjödinin (2012, s. 2) mukaan A-painotettu mittausta on sikäli luonnollinen, että se korostaa ihmiskorvan herkkyyttä korkeamman taajuuden äänille ja jättää vastaavasti vähemmälle huomiolle matalataajuiset äänet. Mittaustuloksen painotus ilmaistaan tekstissä laittamalla sitä symboloiva kirjain sulkeisiin desibelilukeman jälkeen.

Tutkimukseni tausta-aineistossa nousevat esille A-painotetut keskiäänitaso L_{Aeq} ja enimmäisäänitaso L_{Amax} sekä A-/C-painotettu huippuäänitaso L_{Apeak}/L_{Cpeak} . Ympäristöministeriön asetuksessa rakennuksen ääniympäristöstä (796/2017, 2 §) todetaan keskiäänitasolla tarkoitettavan vallitsevan äänitason keskiarvoa, jota laskiessa ei huomioida enimmäis- tai huippuäänitasoa; enimmäisäänitaso taas merkitsee yksittäisen melutapahtuman aiheuttamaa suurinta äänen tasoa. Huippuäänitasolla puolestaan tarkoitetaan suurinta hetkellistä äänipiikkiä (Jokitalppo, Lahti & Markula, 2007). Lisäksi aineistossa puhutaan impulssimelusta, joka syntyy kahden kappaleen osuessa toisiinsa (Borenium ym., 1981, s. 33). Duodecimin Terveyskirjaston (2020) mukaan impulssimelu on kestoltaan alle 1 millisekunnin mittaista.

Taulukko 1. Äänen intensiteettitasoja

| Äänilähde | Intensiteettitaso dB |
|---------------------------------------|----------------------|
| erittäin hyväkuuloisen kuulokynnys | -10 |
| keskim. kuulokynnys (1000 Hz) | 0 |
| hyvin hiljainen lehtien kahina | 10 |
| hiljainen kuiskaus | 20 |
| kellon tikitys huoneessa | 30 |
| paperin rapina | 40 |
| rauhallinen keskustelu | 50 |
| rauhallinen liikennöity katu | 60 |
| äänekäs puhe | 70 |
| huuto, meluisa katu | 80 |
| suuri orkesteri voimakkaassa kohdassa | 90 |
| moottoripyörä | 100 |
| tärypora (1,5 metrin etäisyydellä) | 110 |
| kipukynnys | 130 |
| suojaamattoman korvan yläraja | 140 |

2.2 Meluallistuksen terveysvaikutukset

Päiväkotiryhmien melun vaikutuksia ihmisiin on tutkittu sekä kvalitatiivisin että kvantitatiivisin menetelmin niin Suomessa (mm. Haatainen, 2015) kuin ulkomaillakin (mm. Sjödin, 2012). Tutkimukset ovat kuitenkin painottuneet vahvasti työsuojelulliseen aspektiin, joka tarkastelee pitkän aikavälin meluallistuksen vaikutuksia varhaiskasvatushenkilöstöön. Jatkuvan meluallistuksen tiedetäänkin aiheuttavan aikuisilla mm. univaikeuksia, elimistön stressireaktioita sekä sydän- ja verisuonisairauksia (Terveiden ja hyvinvoinnin laitos, 2020) sekä ääriolosuhteissa nk. ammattitauteja (Työterveyslaitos, 2018).

Melun haittavaikutukset ihmisen fysiologiaan tunnetaan siis varsin hyvin. Melun vaikutuksesta terveyteen ja hyvinvointiin on laajaa tieteellistä näyttöä, johon pohjautuu esimerkiksi Euroopan

unionin meludirektiivi 2003/10/EY. Asiakirjassa sanotaan selvästi muun muassa, että melulta suojautuminen kuuluu työntekijöiden perusoikeuksiin ja riskiryhmään kuuluvilla ihmisillä on oikeus lääkärin suorittamaan kuulonseurantaan (Euroopan neuvosto, 2003). Työterveyslaitos (2012) on puolestaan laatinut tutkimustiedon pohjalta muistion, johon on koottu melun yleisimmät haittavaikutukset ja altistuksen tavoitetasot. Haittavaikutukset jaetaan muistiossa sisäkorvavaikutuksiin, kohonneeseen onnettomuusriskiin sekä näiden kahden yhteisvaikutukseen, infra- ja pientaajuusääniin sekä häiritsevyys- ja ärsytysvaikutuksiin (Työterveyslaitos, 2012). Kyseinen dokumentti on linjassa EU:n meludirektiivin kanssa.

Maailman terveysjärjestö WHO (Berglund ym., 1999) suosittaa esikoulun sisätiloihin korkeintaan 35 dB A-painotettua keskiäänitasoa perustellen tätä kommunikaation ja tiedonvaihdon vaikeutumisella. Jauhiaisen (2009) mukaan lasten kuulemisvaikeudet alkavat kuitenkin jo äänen ylittäessä 25 dB voimakkuuden. Heinonen-Guzejev, Jauhiainen, Sala, Ström ja Vuorinen (2012) toteavat melualtistuksen aiheuttavan ihmisessä fyysisiä, psyykkisiä ja kognitiivisia oireita. Fyysisiä oireita ovat mm. kohonnut verenpaine, sepelvaltimotauti sekä autonomisen hermoston ja umpieritysrauhasten toiminnan häiriöt; psyykkisiä oireita puolestaan ovat melun häiritsevyys ja sen aiheuttamat unihäiriöt. Kognitiivisiksi oireiksi Heinonen-Guzejev ja kollegat listaavat oppimisen, muistin sekä puheviestinnän vaikeudet. Heidän mukaansa lasten puheviestinnän ongelmat alkavat jo äänitason ylittäessä 35 dB aikuisten vastaavan rajan ollessa 45 dB. Oppimis- ja muistivaikeuksien voidaan puolestaan katsoa alkavan äänitason ylittäessä 50 dB (Heinonen-Guzejev ym., 2012).

Hintsasen (2014) mukaan puheäänten aiheuttama taustahäly on lasten ajattelulle, muistille ja tarkkaavaisuudelle merkittävästi haitallisempaa kuin se on aikuisen vastaaville kognitiivisille valmiuksille. Esi- ja alkuopetusikäisen lapsen kasvun ja kehityksen kannalta erityisen merkittävää onkin Hintsasen toteamus melun haitallisesta vaikutuksesta puheen erottamiseen ja lukemaan oppimiseen. Hän nostaa esille myös melun negatiivisen vaikutuksen motivaatioon ja oppimiseen tarvittavaan sinnikkyyteen (Hintsanen, 2014). Myös Lipponen ym. (2010) ovat osoittaneet melutason olevan kääntäen verrannollinen toimintaan sitoutumiseen.

Keltikangas-Järvinen (2012) toteaa melulla olevan erityisiä vaikutuksia temperamentiltaan hyvin herkkiin lapsiin. Hänen mukaansa melu voi aiheuttaa tällöin jopa oppimiskyvyttömyyttä (Keltikangas-Järvinen, 2012, s. 81). Myös Hintsanen (2014) nostaa esiin meluisen kasvuympäristön yhteyden kehon stressihormonitasoihin. Hän painottaa lisäksi, että pitkäkestoisella stressillä on vääjäämättä vaikutuksia lapsen kehitykseen. Keltikangas-Järvisen tavoin Hintsanen

nostaa temperamenttierot merkittäväksi vaikuttimeksi siihen, miten häiritseväksi melu koetaan. Hintsanen korostaa kuitenkin, että vaikka melua ei koettaisi häiritseväksi vaikuttaa se siitakin huolimatta havaitsijaan (Hintsanen, 2014). Keltikangas-Järvinen (2012, s. 81) tulee päätelmis-
sään samaan lopputulokseen.

Suomalaistutkimus on paneutunut myös siihen, miksi melu tuntuu häiritsevän joitakin enemmän kuin toisia. Heinonen-Guzejev ja kollegat (2012) nostavat esiin meluherkkyyden, joka voi hyvin olla yhteydessä Keltikangas-Järvisen ja Hintsasen mainitsemiin temperamenttieroihin. Heinonen-Guzejev (2008) esittää väitöskirjassaan, että hänen tutkimustensa perusteella suomalaismiehistä 41 prosenttia ja -naisista 36 prosenttia on meluherkkiä. Kokonaisuutena väestöstä 38 prosenttia määrittellään Heinonen-Guzejevin mukaan meluherkiksi (Heinonen-Guzejev, 2008, s. 7, 45, 53). Vartiainen, Turunen, Ung-Lanki & Lanki (2015) määrittelevät meluherkkyyden yksilöllisenä alttiutena melun häiritsevyydelle ja muille negatiivisille ominaisuuksille. Heidän tutkimuksessaan meluherkkinä itseään piti 35 prosenttia vastaajista, mutta tutkimusdatan mukaan vain 22 prosenttia vastaajista täytti meluherkkyyden määritelmän (Vartiainen, Turunen, Ung-Lanki & Lanki, 2015). Heinonen-Guzejevin ym. (2005) mukaan meluherkkyys on perinnöllinen ominaisuus.

Jauhiainen (2009) sekä Heinonen-Guzejev ja kollegat (2012) toteavat melun aiheuttaman häiritsevyyden lisäävän aggressiivista käyttäytymistä. Osa tutkijoista yhdistääkin suuren osan käyttöhäiriöitä juuri meluun. Voidaan esimerkiksi pohtia, johtuuko Keltikangas-Järvisen (2012, s. 99) esiin nostama runsaan hoidontarpeen ja aggressiivisen käytöksen välinen yhteys ainakin osittain saadun melualtistuksen määrästä.

2.3 Päiväkotimelu lukuina

Päiväkodin meluisuuden on osoittanut tutkimuksissaan mm. Haatainen (2015), joka sai mitauksissaan päiväkotipäivän keskiäänitasoksi 70 dB(A) ja maksimiäänitasoksi 99 dB(A). Äänitasot olivat hieman alhaisempia pienempien lasten ryhmissä, mutta kovin suurta eroa ei mitaustulosten välillä ollut (Haatainen, 2015, s. 10). Hintsanen (2014) toteaa suomalaisten päiväkotien keskiäänitasojen olleen tutkimuksissa keskimäärin 65–70 dB. Hän huomauttaa, että useissa tapauksissa melutaso ylittää kuitenkin Maailman terveysjärjestö WHO:n suositukset jo tyhjiillään ollessaan; tämä selittyy mm. ilmastointilaitteiden hurinalla ja ulkoa kantautuvalla liikennemelulla (Hintsanen, 2014).

Fredrik Sjödinin (2012) Ruotsissa saamat tutkimustulokset tukevat Haataisen havaintoja päiväkodin meluisuudesta. Tutkimuksen keskiäänitasot olivat samaa suuruusluokkaa suomalaistutkimusten kanssa, mutta mittausten huippulukemat olivat vielä huomattavasti suomalaistutkimustakin korkeampia. Sjödinin mukaan korkeimmat mitatut äänipiikit ylittivät mittauslaitteiston maksimikapasiteetin 132 dB(C) (Sjödin, 2012, s. 26–27).

Grebennikovin ja Wigginsin (2006) varhaiskasvatushenkilöstön meluallistuksen psykologisia vaikutuksia selvittäneessä australialaistutkimuksessa saatiin keskiäänitasoksi noin 80 dB(A). Tutkimuksessa mukana olleesta 25 varhaiskasvattajasta 23 altistui tutkimuksen aikana yli 75 dB(A) keskiäänitasolle. Vastaavasti tutkimuksen aikana ilmeni yhdeksän varmistettua tapausta, joissa huippuäänitaso nousi yli laitteiston maksimiarvon 140 dB. Grebennikovin ja Wigginsin mukaan melupiikit syntyivät tilanteissa, joissa varhaiskasvattaja joutui esimerkiksi rauhoittamaan lasta, jolloin äänilähde oli lisäksi luonnollisesti hyvin lähellä rauhoittelijan korvaa (Grebennikov & Wiggins, 2006). Pesosen (2002) mukaan 130–140 dB äänitasot aiheuttavat sisäkorvaan välittömiä mekaanisia vaurioita ja ovat siten ratkaisevasti yhteydessä kuulovaurioiden ja kuulonalenemien syntyyn.

Persson Waye, Fredriksson, Hussain-Alkhateeb, Gustafsson ja van Kamp (2019) ovat havainneet, että kovaäänisyys ja huutaminen ovat meluisissa ympäristöissä lasten yleisimmin oppimia käyttäytymismalleja. Heidän mukaansa kyse on nk. Lombardin ilmiöstä (Lombard effect), jossa ihminen korottaa ääntään tullakseen kuulluksi melun yli (Persson Waye, Fredriksson, Hussain-Alkhateeb, Gustafsson ja van Kamp, 2019).

Huolimatta kovasta tutkimusdatasta päiväkotimelun ongelmallisuudesta ja sen terveyshaitoista ei varhaiskasvatus- ja esiopetustyötä ohjaavista asiakirjoista löydy suoraa mainintaa meluntorjunnan tarpeellisuudesta tai kuulonhuoltokasvatuksesta. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2018 sivuaa aihetta määritellessään mm. oppimis- ja leikkitilanteiden sekä lepoaikojen tarvitsevan rauhallisen ympäristön (Opetushallitus, 2018). Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteista 2014 löytyy lähes vastaavat viittaukset esimerkiksi rauhalliseen ilmapiiriin ja ympäristön viihtyisyyden suhteen (Opetushallitus, 2014).

3 Tutkimuksen taustaa

Tämä tutkimus pyrkii vastaamaan kysymykseen: *Millaisena esikoululainen kokee melun?* Lisäksi se yrittää kartoittaa, millaisena ja missä yhteyksissä melu esiintyy esiopetusikäisten lasten päiväkotikontekstista kertomissa tarinoissa. Huolimatta siitä, että päiväkotimelua syineen ja seurauksineen onkin tutkittu verrattain paljon, ei lapsinäkökulmaista tutkimusta aiheen tiimoilta ole saatavilla käytännössä lainkaan. Tutkimukseni ensisijaisena tehtävänä onkin luoda kandidaatintutkielman puitteissa kapea silmäys erään esiopetusryhmän lasten melukokemuksiin; samalla tutkimus antaa minun kokeilla siipiäni tutkijana sekä testata valitsemieni tiedonkeruu- ja analysointimetodien toimivuutta tulevaa Pro gradu -tutkielmaani silmällä pitäen. Yksi tämän tutkimuksen tavoitteista onkin selvittää, voidaanko käyttämäni mukautetun eläytymismenetelmän avulla kerätä ensikäden tietoa esiopetusikäisten lasten melukokemuksista institutionaalisessa varhaiskasvatuksessa.

Tutkimukseni aihe kumpuaa työvuosinani havaitsemastani ristiriidasta lasten kuulonsuojelun laiminlyönnin ja varhaiskasvatushenkilöstön työsuojellisten oikeuksien välillä. Näiden kahden seikan peilaaminen omaan meluherkkyyteeni on niin ikään muodostunut merkittäväksi osaksi tutkimustani. Tästä luonnollisesti seuraavan subjektiivisen näkökulman olenkin pyrkinyt valjastamaan tutkimukseni voimavaraksi. Tökkäri (2018) kirjoittaa hermeneuttis-fenomenologiseen ajatteluun kuuluvan, ettei henkilökohtaisia kokemuksia tai ennakko-oletuksia tule edes pyrkiä jättämään huomiotta, vaan ne on syytä hyödyntää osana tutkimusta.

Laineen (2018) mukaan fenomenologisen käsityksen perusteella ihminen rakentaa identiteettiään ja näkökulmaansa vuorovaikutuksessa ympäristönsä kanssa siten, että molemmat muuttuvat tapahtumasarjan myötä. Henkilöhistoria vaikuttaa yksilön perspektiiviin samoin kuin tämän suhde ympäröivään maailmaan. Näkökulman rakentuminen tapahtuu sekä tiedostamatta että käsitteellisen ajattelun seurauksena, jolloin asioille syntyy merkityksiä. Merkitykset puolestaan ovat perusedellytys kokemusten rakentumiselle, minkä myötä subjektiivinen näkökulma vähän kerrallaan muodostuu. Kokemuksellisuus on prosessissa selvästi ajattelua suuremmassa roolissa (Laine, 2018).

Hermeneutiikka puolestaan tarkoittaa oppia ymmärtämisestä ja tulkinnasta, minkä vuoksi sen tuominen mukaan fenomenologista filosofiaa edustavaan tutkimukseen tuo syvyyttä aineiston tulkintaan (Laine, 2018). Vaikka Tontti (2002) esittääkin, että ricœurilaisen filosofian mukaan narratiivisen tutkimusaineiston voidaan katsoa etäännyttävän tutkijaa tämän tutkimuskohteesta,

koen oman meluherkkyyteni olevan niin kiinteä osa tutkimusta, ettei näennäisen objektiiviseen näkökulmaan pyrkiminen ole millään muotoa viisasta.

Oravakangas (2011) katsoo hermeneuttisen näkökulman tuovan syvyyttä tutkijan tulkintaan, sillä tällöin tämä pyrkii tietoisesti laajentamaan ajatteluaan ja ymmärrystään tutkimuskohteensa suhteen. Hänen mukaansa tämä tapahtuu kielen kautta, sillä kielellä on merkittävä asema ympäristön kanssa tapahtuvassa vuorovaikutuksessa. Tämä näkyy esimerkiksi siinä, että kielen avulla voidaan paitsi kuvata kokemuksia, niin myös pyrkiä vaikuttamaan. Olipa tarkoitus mikä tahansa, johtaa kielen käyttäminen siihen, että sekä ympäristö että kieli muuttuvat tapahtumaketjun myötä (Oravakangas, 2011). Yleisesti puhutaankin hermeneuttisesta kehästä, vaikkakin Siljanderin (1988, s. 115–119) nimitys hermeneuttisesta spiraalista lienee ilmaisuna hivenen kuvaavampi.

Laine (2018) kuvaa hermeneuttista kehää siten, että aivan alussa tutkija pohjaa tulkintansa esioletuksiinsa, joiden kautta hän lähtee kulkemaan kehämäistä päätelmien ketjua, jota voisi kuvata myös tutkijan ja tämän tutkimusaineiston väliseksi dialogiksi. Tämä vaihe alkaa jo tutkijan kerätessä aineistoaan. Tutkija pyrkii ottamaan aineistoon etäisyyttä kriittisellä suhtautumisella, mikä johtaa uusien merkitysten syntymiseen tutkimusaineistoa läpikäydessä. Näin syntyneiden huomioiden kautta tutkimusaineisto saa jälleen lisäsyvyyttä tutkijan tarkastellessa sitä nyt hie- man erilaisesta näkökulmasta. Kun tutkija on kulkenut hermeneuttista kehää riittävän monta kierrosta, alkaa hänelle hiljalleen hahmottua, mitä tutkittava on sanomisellaan todennäköisesti tarkoittanut (Laine, 2018, s. 32–33). Kyse on siis pitkälti samasta ilmiöstä kuin fenomenologi- sessa ajattelun näkökulman rakentumisessa.

Tökkäri (2018) mukaan fenomenologinen ja hermeneuttinen ajattelutapa ovat yhteneviä koke- muksia tutkittaessa, sillä ne molemmat pitävät yksilön elämää ja yksittäisiä kokemuksia ainut- kertaisina ja alati muuttuvina. Relativistisen elementin vuoksi yksittäistapauksista on kuitenkin muodostettavissa laajempia päätelmiä, sillä samankaltaisen joukon kokemusten voidaan nähdä olevan lähellä toisiaan (Tökkäri, 2018).

Tutkimukseni sai nykyisen kaltaisen muotonsa ensimmäisen kerran kesällä 2018 kvalitatiivisen tutkimuksen peruskurssilla, jossa laadin tutkimussuunnitelmani ensimmäisen version osana kurssisuoritusta. Sittemmin päädyin muuttamaan sekä tutkimusfilosofiaani että aineiston analy- sointimenetelmää. Halu alle kouluikäisten lasten melukokemusten aukikirjoittamiselle on kui- tenkin säilynyt tutkimukseni ytimessä koko kehitysprosessin ajan.

Esiopetusikäiset lapset valikoituivat tutkimukseni kohdejoukoksi, koska heillä voidaan vuosien varhaiskasvatushistoriansa vuoksi katsoa olevan laajimmalti subjektiivista kokemusta melualtistuksesta. Vastaavasti oletin heidän kielellisten valmiuksiensa vastaavan paremmin narratiivihin perustuvan tutkimusaineiston keräysmenetelmän vaatimuksia. Ikäryhmän valintaan vaikutti osaltaan myös se, että narratiivisen aineiston kerääminen on helpompaa, mikäli lapset ja tutkija ovat ehtineet tutustua toisiinsa. Tästä syystä päädyin keräämään aineistoni esiopetusryhmässä, jossa olin samana syksynä suorittanut opintoihini liittyvän pedagogisen harjoittelujakson.

Koska olin kiinnostunut lasten omatoimisesti esiin nostamista meluaiheen teemoista eikä minulla ollut kandidaatintutkielman luonteen vuoksi mahdollisuutta viettää kohteessa kuin muutamia tunteja kerralla, jouduin pohtimaan sopivaa tapaa kerätä tutkimusdatani muutaman tapoamisen aikana. Näistä syistä päädyin aineistonkeruumenetelmään, jota tässä tutkimuksessa kutsun mukautetuksi eläytymismenetelmäksi. Menetelmässä lapset rakentavat kahden kehyskertomuksen ympärille sanallisen tarinan sekä rauhallisesta että meluisesta päivästä.

4 Tutkimuksen toteutus

Tutkimuksen käytännön toteutus alkoi pedagogisen harjoittelujaksoni aikana keskustelulla päiväkodin johtajan kanssa marraskuussa 2018. Kerroin hänelle tutkimuksestani pääpiirteissään ja tiedustelin mahdollisuutta suorittaa empiirisen aineiston kerääminen ko. päiväkodin esiopetusryhmässä. Saatuani johtajan suullisen suostumuksen aineistonkeruulle päivitin tutkimussuunnitelmaluonnokseni lopulliseen muotoonsa ja toimitin sen joulukuussa 2018 sähköpostitse päiväkodin johtajalle yhdessä Oulun kaupungin tutkimuslupahakemuksen kanssa.

Tammikuussa 2019 sovin kohderyhmän esikouluopettajan kanssa vierailusta, jonka aikana esittelin tutkimukseni niille kahdelle lapselle, jotka lopulta mukaan valikoituivat. Valintakriteerinä oli tässä vaiheessa ainoastaan lasten kyky tuottaa tutkimusideologiani mukaista empiiristä aineistoa. Koska toinen alun perin valitsemistani lapsista ei kuitenkaan ollut kevätkaudella esiopetuksen ulkopuolella paikalla kuin satunnaisesti, päädyin korvaamaan hänet lähtökohtaisesti hieman ujomman temperamentin omaavalla lapsella.

Molempien lasten osoitettua halukkuutensa osallistua tutkimukseeni, jätin lasten vanhemmille kirjoittamani kutsukirjeet (Liite 1) lasten lokeroihin. Samalla annoin ryhmään tutkimussuunnitelmani paperiversion vanhemmille luettavaksi.

Kutsukirjeen tekstin mukaisesti olin helmikuun 2019 alussa eräänä aamuna ryhmässä vastaamassa lasten vanhempien mahdollisiin kysymyksiin ja keskustelemassa heidän kanssaan tutkimukseeni liittyvistä aiheista. Keskustelun yhteydessä kerroin vielä tutkimuksestani ja otin vastaan tutkimuslupakaavakkeet (Liite 2). Varmistin myös lapsilta itseltään, että he olivat yhä projektistani kiinnostuneita.

4.1 Tutkimusaineiston hankinta

Käytän tutkimuksessani mukautettuna tiedonkeruutapaa, jota Eskola ja Suoranta (1998) nimitävät eläytymismenetelmäksi. Kyseisessä menetelmässä tutkija antaa tutkimukseen osallistuville 2–4 kehyskertomukseksi kutsuttua lyhyttä tarinanavausta, joiden pohjalta heidän tulee kertoa tarinalle jatkoa. Kehyskertomukset voidaan jakaa aktiivisiin ja passiivisiin tyyppeihin, joista aktiivisessa osallistujat kehittelevät itse sekä tarinan henkilöt ja tapahtumat, kun taas passiivisessa versiossa nämä seikat on kerrottu kehyskertomuksessa. Menetelmässä analyysin pai-

nopiste on siinä, mikä kerätyssä aineistossa muuttuu, kun kehyskertomus muuttuu. Eläytymismenetelmän myötä tutkittavalle pyritäänkin luomaan mahdollisimman neutraalit puitteet jatkaa luonnollista toimintaansa eli eri toimintavaihtoehtojen puntarointia ja toiminnan mukauttamista pohdinnan perusteella. Menetelmän alkuperäinen tarkoitus on ollut ohittaa tutkittavan pettämiseen ja toiminnan rajoittamiseen liittyvät tutkimuseettiset ongelmat (Eskola & Suoranta, 1998, s. 81–82).

Eskolan ym. (2017) mukaan eläytymismenetelmä soveltuu moninaisiin tutkimustarpeisiin, eivätkä sitä rajoita asteikollisten tiedonkeruujärjestelmien tapaan ongelmat sopimattomiin vastausvaihtoehtoihin liittyen. Eläytymismenetelmän etuna voidaan niin ikään pitää sen soveltuvuutta narratiivisen aineiston tuottamiseen. Menetelmän tuottamaa dataa voidaan myös helposti muuttaa vaihtamalla jokin kehyskertomuksen sana ohjaamaan tarinaa tutkijan haluamaan suuntaan (Eskola ym., 2017). Tätä variointikeinoa pyrin hyödyntämään omassa tutkimuksessani, jossa käytin seuraavaa kahta muunnelmaa passiivisesta kehyskertomustyyppistä:

1. *Lapsi tuli eskarista kotiin pirteänä ja totesi päivän olleen ihanan rauhallinen. Kerro tarina siitä, millainen päivä hänellä oli ollut. Voit itse keksiä lapselle nimen sekä päätää onko hän tyttö vai poika. Jos haluat, voit myös kertoa itsestäsi. Tarina saa olla joko keksitty tai totta.*
2. *Lapsi tuli eskarista kotiin väsyneenä ja totesi päivän olleen kamalan meluinen. Kerro tarina siitä, millainen päivä hänellä oli ollut. Voit itse keksiä lapselle nimen sekä päätää onko hän tyttö vai poika. Jos haluat, voit myös kertoa itsestäsi. Tarina saa olla joko keksitty tai totta.*

Koska tutkimukseeni osallistuvat olivat alle kouluikäisiä lapsia, joilla ei vielä ole tarinan kirjoittamiseen tarvittavia taitoja, jouduin mukauttamaan menetelmää siten, että tarina kerrottiin suoraan älypuhelimien äänentallennussovellukseen. Tähän toimintatapaan päädyin tarjotakseni lapsille mahdollisimman sujuvan tarinankerrontaympäristön. Tässä lähdin oletuksesta, että tarinankerronta saattaa häiriintyä, mikäli kertoja joutuu odottamaan minun kirjoittaessani hänen

sanomiaan asioita ylös. Äänitallenteen tueksi tein tilanteessa joitakin muistiinpanoja, joita sittemmin hyödynsin kirjoittaessani lapsille palautetarinaa heidän kertomansa pohjalta sekä osittain myös aineiston analysointivaiheessa kontekstien huomioimisessa.

Vaikka eläytymismenetelmään ei perinteisesti kuulu tutkijan osallistuminen ja Eskola ym. (2017) painottavat, että alkuorientaationkin on oltava mahdollisimman napakka ja pyrkii olemaan johdattelematta, oli minun muutamia kertoja osallistuttava kerrontaprosessiin. Tämä tapahtui, kun lapset ajautuivat kertomuksissaan umpikujaan. Yleensä heille riitti tällöin rohkaiseva hymy tai äännähdys, mutta välillä jouduin auttamaan heitä myös apukysymyksillä. Tällöin pyrin olemaan ohjailematta suuntaa, johon lapsi tarinaa kuljetti, ja hyödynsin parhaani mukaan lapsen omia sanoja apukysymyksiä muodostaessani:

Lapsi 2: [...] *Eskarityöstä tuntuu, että sen pitäis mennä kertomaan aikuiselle, että ne huutaa. Se häiritsee, koska ne ois viskareita ja tää ois eskari. Pienemät pitää useammin meteliä kuin eskarit. Se söi aamupalan kotona. Leikkipäivä. Sisäleikkejä koska niin kylmä.*

[pitkä tauko]

Ari: *Onko sellaisina päivinä, kun ei pääse ulos, enemmän vai vähemmän sitä meteliä?*

Lapsi 2: *Enemmän. Ne haluais mennä sinne ulos. [...]*

Tutkimusaineisto kerättiin helmi-maaliskuussa 2019 kahdella erillisellä kerralla siten, että mukana olevista lapsista ensimmäinen kertoi omat tarinansa ensimmäisellä tapaamisella ja toinen vastaavasti toisella. Tarinankerronta ajoittui iltapäiviin ajalle, jolloin lapset yleensä leikkivät rauhallisia leikkejä. Tapaamiset järjestettiin häiriötekijöiden minimoimiseksi lapsiryhmästä irrallaan olevassa tilassa, jonka välittömässä läheisyydessä ei tapaamisten aikana ollut muuta toimintaa.

Fyysisesti aineistonkeruu tapahtui tilavalla sohvalla vierekkäin istuen, jolloin lapsella oli mahdollisuus liikehtiä vapaasti ja ottaa – tai välttää – katsekontaktia halunsa mukaan. Jokaisen tarinointikerran aluksi kerrattiin lasten kanssa tutkimuksen tarkoitus ja tapahtumien kulku sekä

muistutettiin oikeudesta jättää projekti kesken ilman perusteluja ihan milloin tahansa. Jälkimmäinen seikka toistettiin myös tarinoiden välissä sekä lisäksi Lapsi 2:n kohdalla muutaman kerran kesken tarinaa, kun hänen kerrontansa taukosi hieman tavanomaista pidemmäksi ajaksi.

Lisäksi Lapsi 1:n kohdalla tarinoiden kertomisen välillä pidettiin lyhyt välipalatauko, sillä ensimmäiselle tarinalle tuli mittaa merkittävästi muita enemmän ja lapsen keskittyminen näytti merkkejä herpaantumisesta. Välipalan syötyään lapsi oli itse halukas jatkamaan tarinan kerrontaa, vaikka hänelle tarjottiin mahdollisuutta jatkaa tarinointia myös toisena päivänä.

Lapsi 2 kertoi tarinansa ilman varsinaisia keskeytyksiä, mutta kehyskertomusten välillä pidettiin pieni tauko, jonka aikana keskusteltiin lapsen itsensä valitsemista aiheista. Myös hänelle tarjottiin mahdollisuutta kertoa toinen tarina myöhemmin.

Tehtäväohje toistettiin lapsille sanasta sanaan ennen jokaisen tarinan kertomista. Selvyyden vuoksi ohjeistuksen yhteydessä luettiin ainoastaan kyseiseen tarinaan liittyvä kehyskertomus. Lapset saivat itse päättää kertomiensa tarinoiden järjestyksen. Tämä selvitettiin kysymällä häneltä aluksi, halusiko hän kertoa ensin rauhallisesta vaiko meluisesta päivästä.

4.2 Tutkimusaineiston käsittely

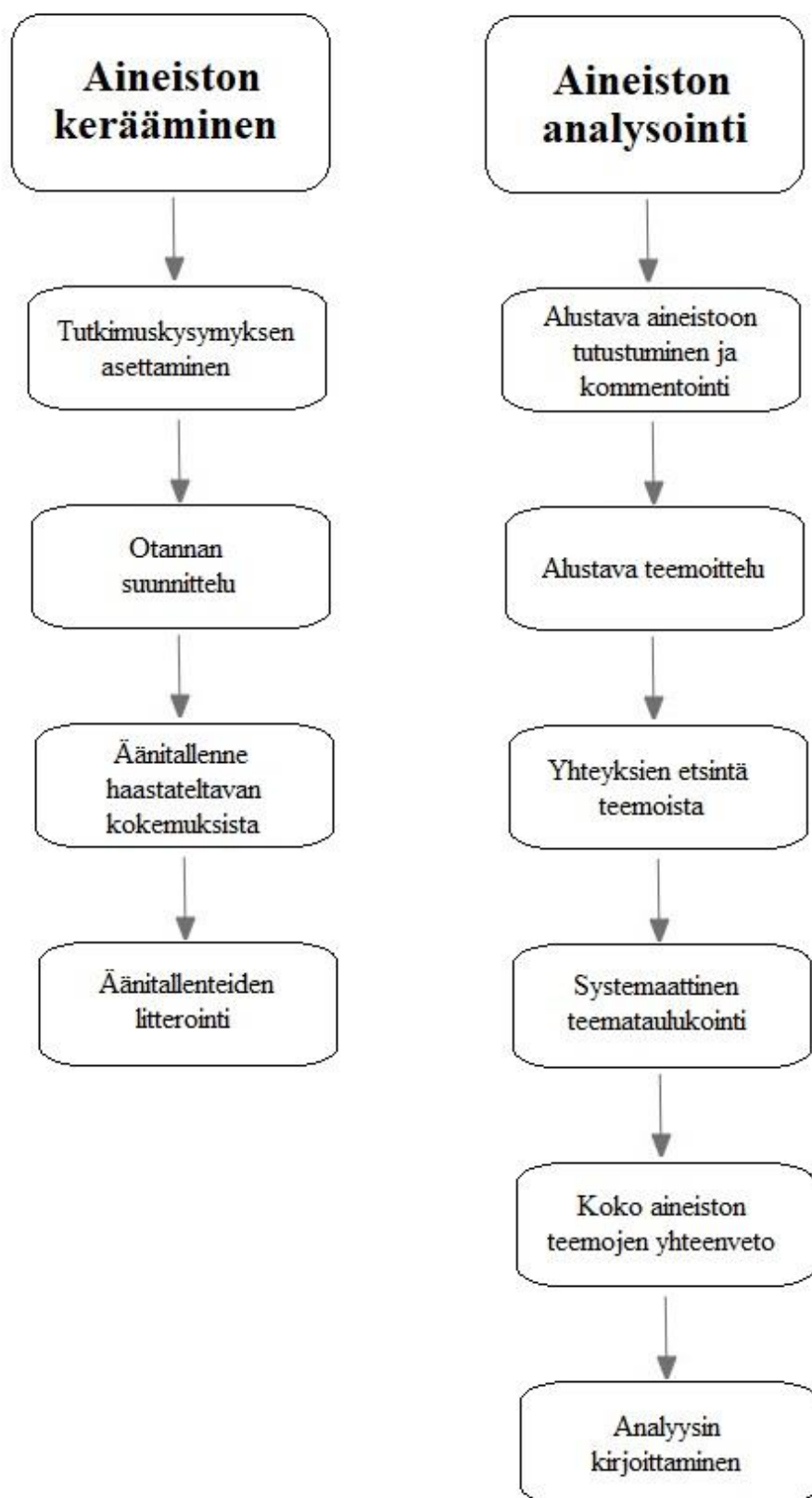
Johtuen tutkimukseni hermeneuttis-fenomenologisesta tutkimusfilosofiasta hyödynnän empiirisen aineiston analysointiin ja tulkintaan niin kutsuttua tulkitsevaa fenomenologista analyysia (interpretative phenomenological analysis). Tökkäri (2018) kirjoittaa kyseiselle metodille olevan ominaista, ettei tutkija pyri siinä löytämään aineistostaan neutraalia faktaa vastaajien kokemuksista, vaan hän päinvastoin tulkitsee vastaajien kokemuksia omien ennakkokäsitystensä pohjalta. Koska melu ja sen kokeminen ovat aivan tutkimukseni ytimessä, koen meluherkkänä ihmisenä kyseisen metodin käytön olevan perusteltua. Howitt (2019, s. 324) suosittaakin harkitsemaan tulkitsevan fenomenologisen analyysin (myöhemmin IPA) käyttöä tutkimusaineiston analysoinnissa, mikäli tutkija on itse kokenut tutkittavan aiheen elämänsä kannalta hyvin merkittäväksi.

Howittin (2019) mukaan IPA:n työvaiheet voidaan esittää Kuvion 1 avulla. Hän kuvailee aineiston analysoinnin alkavan aineistoon tutustumisen yhteydessä tapahtuvalla litteroidun aineiston kommentoinnilla ja teemojen etsimisellä. Kommentointi tapahtuu aineiston vasempaan ja teemoittelu oikeaan marginaaliin, mitä aineiston tulostaminen leveillä reunuksilla helpottaa.

Toisessa vaiheessa aineistoonsa perehtynyt tutkija poimii siitä alustavia teemoja, jotka hän kirjaa oikeaan marginaaliin käyttäen teoreettista tai abstraktia kieltä. Kolmannessa vaiheessa tutkija hakee teemoista yhtenevyyksiä etsien niistä saman aiheen ympärille muodostuvia ryppäitä. Seuraavaksi annetaan löydetuille pää- ja alateemoille visuaalinen muoto muodostamalla niistä teemataulukkoita, joissa voidaan käyttää lainauksia aineistosta kuvaamaan teemaa (Howitt, 2019, s. 316, 320–323). Tökkärin (2018) mukaan työvaiheet 1–4 suoritetaan erikseen jokaisen tutkimukseen osallistuvan henkilön kohdalla kerätylle aineistolle.

Myös Howitt (2019) kirjoittaa, että mikäli työ ei koostu vain yhdestä aineistosta, suoritetaan seuraavaksi vaiheet viisi ja kuusi. Näistä ensiksi on vuorossa yhteisten teemojen luonti koko tutkimusdatan pohjalta. Kyseisen vaiheen koonti on muodoltaan samankaltainen kuin vaiheen neljä teemataulukko. Lopuksi aineiston analyysin pohjalta kirjoitetaan tutkimusraportti, johon sisällytetään kaikki analyysin kannalta merkittävät teemat, jotka avataan huolellisesti käyttämällä apuna lainauksia tutkimusaineistosta (Howitt, 2019, s. 323).

Kuvio 1: Tulkitsevan fenomenologisen analyysin työvaiheet



4.3 Aineiston analyysi

Koska päädyin tutkimusaineiston keräämisen jälkeen muuttamaan sekä tutkimusfilosofiaani että aineiston analysointimenetelmää, noudatin Howittin aineiston keräämisen mallia (Kuvio 1) vain, koska asioiden tekeminen vaihtoehtoisessa järjestyksessä tuntui epäloogiselle. Koska olin sen sijaan luonnollisesti tietoinen tutkimukseni lopullisesta muodosta analysointivaiheen alussa, suoritin oikeanpuoleisen sarakkeen työvaiheet tarkoituksellisesti Kuvion 1 kuvaamassa järjestyksessä. Seuraavaksi avaan molempia prosesseja.

Työ alkoi tutkimuskysymyksen asettamisella. Tämän pyrin tekemään pitäen silmällä tutkimukseni aihetta ja lapsinäkökulmaisuutta. Tutkimuskysymys ei juurikaan muuttanut muotoaan tutkimusprosessin aikana, vaikka moni muu asia sen ympärillä muuttui. Tällaisiin seikkoihin kuului mm. otanta, joka oli alkuperäisessä suunnitelmassani neljästä viiteen lasta, joista jokaisen oli tarkoitus kertoa kaksi tarinaa. Koska aikomukseni oli lähinnä testata metodin toimivuutta, päädyin lopulta rajaamaan otannan kahteen lapseen. Äänitallenteiden käsittelyn ja aineiston litteroinnin suhteen muutoksia ei alkuperäiseen suunnitelmaan tullut.

Tutkimusaineiston litteroinnin suoritin toukokuussa 2019 kuuntelemalla äänitallenteet läpi ja kirjoittamalla samalla puheet tekstimuotoon. Tämän jälkeen varmensin litterointien oikeellisuuden kuuntelemalla äänitallenteet vielä kertaalleen seuraten tarinan etenemistä samalla juuri kirjoittamastani tekstiversiosta.

Selvyyden vuoksi erotin lasten puheet omistani lihavoittamalla omat sanomiseni litteroinnin yhteydessä. Tähän tapaan päädyin, koska vaikka lihavointi on hyvä keino korostaa tekstiä, oli oma puheeni vain murto-osa litteroidusta aineistosta. Näin ollen lasten puheiden lihavointi olisi merkinnyt käytännössä lähes koko aineiston lihavointia, mikä puolestaan olisi tehnyt siitä raskaslukuista; myös värikoodien käytön hylkäsin tulostusteknisistä syistä. Käytäntö osoittautui nopeaksi eikä siten hidastanut kirjoittamistani, ja lisäksi sen avulla oli helppo havaita jo nopealla silmäyksellä, mikä osa tekstiä oli lasten ja mikä minun itseni tuottamaa. Tutkimukseeni osallistuvista lapsista käytin jo tässä vaiheessa anonyymeja nimityksiä Lapsi 1 ja Lapsi 2.

Varsinainen aineiston analysointi alkoi maaliskuussa 2020, jolloin suoritin aineistolle edellisessä kappaleessa kuvatut kuusi työvaihetta (Kuvio 1). Koska aineisto oli otannaltaan suppeaa eikä sitä tekstimääräisestikään ollut kovin paljoa, tapahtui sen läpi käyminen ja mieleen palauttaminen verrattain nopeasti. Itse analysointi osoittautui sen sijaan hitaaksi ja monimutkaiseksi

prosessiksi, jonka läpikäymistä helpotti suuresti IPA-menetelmän työvaiheiden tarkka struktuuri.

Aluksi luin aineiston kertaalleen läpi alusta loppuun, jonka jälkeen palasin alkuun ja aloin kommentoida tekstiä ensimmäisen työvaiheen mallin mukaisesti. Heti ensimmäisestä lukukerrasta lähtien aineistosta oli löydettävissä samoja toistuvia teemoja, jotka alkoivat työvaiheiden myötä hahmottua kuvaamaan sekä päiväkotikontekstin yleisilmettä että tiettyjä lasten arjen tilanteita.

Molempien lasten kertomuksissa toistuivat alati eri muodoissaan samat asiat. Tällaisia olivat esimerkiksi lepohetken rauhattomuus, joka näkyi heidän yleisenä vastenmielisyytenään koko tilannetta kohtaan, sekä hoitopäivän pituus (ks. Taulukko 2). On toki aivan ymmärrettävää, että lapset pitävät siitä, kun pääsevät välillä kotiin hieman aikaisemmin, mutta lasten antipatiat lepohetkeä kohtaan tulivat minulle yllätyksenä. Näin oli siitä huolimatta, että pidin itsekin harjoitteluni aikana kyseisen esiopetusryhmän lepohetkiä levottomina. Oman kokemukseni mukaan myös ne lapset, jotka pitävät leppäämistä yleensä tylsänä ja ikävänä, ovat tavallisesti kiinnostuneita tänä aikana luettavista saduista ja kirjoista. Tutkimukseeni osallistuvien lasten kohdalla näin ei kuitenkaan ollut, kuten seuraavista tarinankerronnan ohessa käydyistä keskustelunpätkistä on havaittavissa:

Ari: *No onko sellanen lyhyt päivä rauhallisempi ku pitkä päivä?*

Lapsi 1: *No on.*

Ari: *Miks?*

Lapsi 1: *Siks. Välillä se on hyvä, ku mää nytki koitin nukkua.*

Lapsi 1 koki aitoa tarvetta levätä päivän aikana, muttei mielestään saanut siihen mahdollisuutta. Keskustelu käytiin hänen rauhallisesta päivästä kertomansa tarinan lopuksi, jolloin hän oli selvästi ilmaissut lyhyempien päivien olevan pitkiä rauhallisempia. Hän kertoi myös, ettei koe lyhyinä päivinä tarvetta päiväunille, joita ei myöskään tällöin kotonaan nuku.

Ari: *Onko se nukkari (lepohetki) ikävää sillon, jos siellä luetaan jotaki mukavaa kirjaa?*

Lapsi 2: *Joo. Koska jotku saattaa höpöttää siellä.*

Lapsi 2 puolestaan olisi halunnut kuunnella lepohetkellä satua, muttei kokenut voivansa keskittyä siihen. Yllä oleva keskustelu käytiin hänen päätettyään tarinansa rauhallisesta päivästä siihen, että sen päähenkilö lähti aikaisin kotiin. Hän nosti lepohetken rauhattomuuden ja lyhyiden päivien mieluisuuden esiin myös toisessa tarinassaan.

Vaikka lapsikohtaisissa teemataulukoissa oli paljon yhtenevyyksiä, löytyi niistä myös eroja. Lapsi 1:n tarinassa meluisasta päivästä esiintyi lasten kiukkua, joka johtui sekä erosta vanhempaan että arkitilanteiden kuormittavuudesta. Myös huumori oli mukana molemmissa Lapsi 1:n tarinoissa. Hän tuntui selvästi nauttivan rakentamansa vaihdettujen roolien asetelman koomisuudesta, mikä näkyi esimerkiksi seuraavasta katkelmasta, jossa päähenkilö joutuu nukkumaan pinnasängyssä:

Lapsi 1: *Sitten lapset pakottaa ne (aikuiset) nukkariin. Se Voikukka laitetaan pinnasänkyyn. Se vaan tungetaan. *naurua**

Koska molemmat lapset toivat esiin vanhemmasta eroamisen tuskan ja koska kyseinen seikka tukee täysin omia havaintojani lasten arjesta institutionaalisessa varhaiskasvatuksessa, pidin uskottavana ajatusta siitä, että kyseessä on todellinen ilmiö, joka voi näkyä kiukkuna. Tämä oli suoraan ilmaistu vain Lapsi 1:n tarinassa, mutta riitelyä ja levottomuutta ilmeni myös Lapsi 2:n kertomuksissa. Tämän lisäksi Lapsi 2 toi ikävän esiin keskustelussamme, joka liittyi hänen kotiinlähtönsä odotukseen kyseisenä päivänä. Myös Paju (2013, s. 147–148) kuvaa väitöskirjassaan lasten tuskaa, kun he odottavat heitä hakemaan tulevia vanhempia.

Aineiston merkittävin ero oli puolestaan lasten suhtautumisessa ruokailuun. Lapsi 2:n kertomuksessa oli havaittavissa jopa lievää ahdistusta siitä, ettei ruokailu ollut rauhallinen aikuisten pyynnöistä huolimatta. Lapsi 1 puolestaan ei tuonut millään tavalla esiin häiriöitä ruokailun

aikana, vaan kertoi meluisan päivän tarinassaankin ruokailun olleen hiljainen hetki muun meluisan toiminnan välissä:

Lapsi 1: *[...] Sitten se potkii ne ruokapöytään. Sitten antaa villisikaa niille ruuaksi. Aikuiset eivät tykkää ruuasta. Mutta se vaan tunkee niitä suuhun. Sitä lihaa. Se ruokailu on hiljainen, mutta sitten ku ne menee ulos, niin ne alkaa kiljumaan, että en halua (ulos). [...]*

Toinen mielenkiintoinen ero tarinoiden välillä oli, että siinä missä Lapsi 2 tyytyi kuvaamaan päivän tapahtumia suorien syy-seuraussuhteiden kautta, tuntui Lapsi 1 kykenevän hahmottamaan asioiden kausaliteetteja hieman syvällisemmin. Hän kykeni esimerkiksi tuomaan ilmi, että pitkän päivän väsyttämä lapsi reagoi iltapäivällä kiukuttelemalla vanhempansa kohtaamiseen. Lainaukset ovat molempien meluisan päivän tarinan lopusta vanhemman kohtaamisesta:

Lapsi 2: *Se kertoo sille äitille, että oli meluinen päivä eikä ollu ollu mukavaa.*

Lapsi 1: *Sitten se ei halua kotiin, ku sitä tullaan hakemaan. Se alkaa niinku pomp-pimaan ja tota lyömään sen äiskää päähän.*

Esimerkistä ei toki voida vielä sinänsä tehdä mitään johtopäätöksiä, vaan kyse on pikemminkin erosta tavassa kertoa. On kuitenkin selvää, että molemmat puhuvat samasta asiasta eli pitkän päivän jälkeisestä väsymyksestä, johon minun itsenikin on helppo samaistua.

Taulukkoon 2 olen koonnut aineistosta nousseet neljä pääteemaa ja sarakkeisiin niiden alle alateemat sekä lainauksen siitä aineiston kohdasta, jossa asia tulkintani mukaan esiin nousee. Teemat esiintyvät taulukossa kronologisessa järjestyksessä, josta ei voida päätellä teeman esiintymistiheyttä tai painokerrointa. Alateemat on niin ikään esitetty samaa logiikkaa hyödyntäen.

Pääteema A eli päiväkotiympäristön yleinen meluisuus nousi esiin molempien lasten tarinoissa. Tähän viitattiin eri tavoin sekä suorilla ilmauksilla että mutkikkailla tilanteen kuvauksilla, mikä

tosin selittyi osin myös lasten erilaisella tavalla kertoa tarinaa. Viittausten kontekstin pohjalta oli kuitenkin tehtävissä perusteltuja yleistyksiä, joita teemoittelua tehdessäni hyödynsin.

Taulukko 2. Tutkimuksessa esiin nousseet teemat

| Pääteema A: Yleinen meluisuus | Pääteema B: Lasten tunteenpurkaukset | Pääteema C: Lepohetken rauhattomuus | Pääteema D: Melukuorman kevennys |
|---|---|---|---|
| Ryhmäkoko: ”Lapsia on kaks ja aikuisia viistuhatta.” Lapsi 1* | Ero vanhemmasta: ”Sitten se äiskä lähtee vaan ja se halaa sitä ja lähtee. Ja sitten se sanoo: ’Älä lähe. Jää minun kanssa tänne.’ Ja se ei jää.” Lapsi 1 | Kasvattajien keinottomuus: ”Ne (aikuiset) joutuvat olemaan kaks tuntia siellä, koska ne meluaa. Lapset sanovat: ’Olkaa hiljaa!’” Lapsi 1* | Päivän pituus: ”Sitten tää meni pukemaan. Lyhyt päivä on kivempi, koska silloin ei tarvi mennä nukkarisiin.” Lapsi 2 |
| Siirtymätilanteet: ”[...]mutta sitten ku ne menee ulos, niin ne alkaa kiljumaan, että en halua (ulos).” Lapsi 1 | Lasten riidat: ”Siellä on tullu riitoja. Ne riitelee siitä, että kumpi saa leikkiä sillä lelulla, joita ei oo toisia.” Lapsi 2 | Vaikeus keskittyä satuun: ”Tää ei tykkää olla siellä nukkarissa, koska jotku höpöttää eikä pysty kuuntelemaan tarinaa.” Lapsi 2 | Rauhalliset hetket: ”Ruokailu oli rauhallinen, koska kaikilla oli mennä hyvin aamupäivä.” Lapsi 2 |
| Taustahäly: ”Sitten tää meni lukeen kirjaa. Sekin on meluisaa, ku jotku lukee niin kovaa. Ääneen.” Lapsi 2 | Kiukunpuuskat: ”Sitten se alkaa potkia pienten pihan porttia ja se menee rikki. Sitten lapset vie sen jäähylle.” Lapsi 1* | Siirtynyt nukahtamisen ja siitä johtuva väsymys: ”Aikuiset pääsevät pois, kun ovat hiljaa (nukkarissa). Elikkä ne ei herää, vaikka se sanoo että ’Herätyys!’” Lapsi 1* | Oma rauha: ”Sitten se juoksi pois. Tai käveli kyllä. Se sai rauhassa herätä. Sitten se lähti vaan istumaan penkille.” Lapsi 1 |

*Lapsi 1 muotoili tarinansa siten, että lapset ja aikuiset olivat vastakkaisissa rooleissa.

Lasten tunteen purkaukset (pääteema B) olivat niin ikään selvästi esillä kerrotuissa tarinoissa. Tämä näkyi mm. kiukunpuuskina ja riitelynä, mikä aiheutti aluksi alateemojen ryhmittymisen yleisen meluisuuden alle. Ymmärsin siirtää ne omaksi pääteemakseen vasta koko aineiston teemojen yhtenevyyksiä miettiessäni. Tämä oivallus oli kuitenkin merkittävä, sillä ero esimerkiksi

taustahälyn ja voimakkaiden riitelyäänien välillä on sekä aineiston että omien kokemusteni perusteella oleellinen.

Lepohetkien rauhattomuus sen sijaan oli aivan ilmeinen oma pääteemansa jo ensimmäisestä kommentointikierroksesta lähtien. Vaikka kyseisen esiopetusryhmän lepohetki ei tilanteena olisikaan ollut minulle entuudestaan tuttu, en usko, että asiaan olisi voinut olla kiinnittämättä huomiota jo ensimmäisellä aineiston lukukerralla, sillä lapset toivat sen tarinoissaan esiin toistuvasti.

Viimeinen pääteema eli melukuorman keventäminen oli tunteenpurkauksien tavoin vaikeampi hahmottaa. Se sai muotonsa tarinakohtaisia teemataulukkoja koostaessani, kun tulin lukeneeksi tarinat läpi kommenttieni ja teemoitteluni vastakohtia etsien. Ensimmäisen huomion jälkeen nousi aineistosta nopeasti muitakin lasten keinoja hallita päivän melukuormaa. Kyse oli siis merkittävästä seikasta, joka minulta jäi melkein huomaamatta.

4.4 Luotettavuus ja eettisyys

Projektini aikana jouduin pohtimaan hyvin paljon tutkimukseni luotettavuutta. Tämä korostui erityisesti aineiston analysointimenetelmää valitessani, jolloin pohdin paljon sitä ymmärtämisen vaikeutta, joka toisilleen tuttujenkin ihmisten välillä vallitsee. Tämä oli yksi suurimmista syistä, joiden vuoksi päädyin juuri hermeneuttis-fenomenologiseen tutkimusfilosofiaan sekä IPA-menetelmään aineiston analysoinnissa. Näin pyrin tietoisesti irti itselleni läheisen aiheen näennäisestä neutraaliudesta pitäen mielessä fenomenologisen käsityksen intentionaalisuudesta, joka Laineen (2018) mukaan merkitsee sitä, että asiat koetaan omien käsitysten ja näkemysten pohjalta. Esimerkiksi suunnitteluvaiheessa mielessäni olleen narratiivis-diskurssiivisen analyysin kautta en olisi uskoakseni voinut samassa määrin hyödyntää omaa subjektiivista näkemystäni päiväkotimeluun – olkoonkin että menetelmä on monella tapaan hyvin lähellä IPA:ta.

Minulle oli oman meluherkkyyteni vuoksi luontevaa asettua lasten asemaan niissä tilanteissa, joissa he kokivat melun häiritseväksi. Vastaavasti minulla oli suuri etu vuosien työkokemuksen tuomasta näkemyksestä tilanteisiin ja niiden taustoihin. Tästä huolimatta jouduin toistuvasti muistuttamaan itseäni liian hätäisten johtopäätösten tekemisen vaaroista. Erityisesti tämä näkyi

teemoitteluvaiheessa, jossa olisi ollut helppo etsiä merkityksiä asiayhteyttä ajattelemta. Meluherkkää saattaa nähdä helposti melua siellä, missä todellisuudessa olikin vain aitoja ilon ääniä:

Lapsi 2: *Se miettii mihin se menis leikkimään. Siellä on keskikokosesti lapsia. Hälinää.*

Eettisesti kestävän tutkimuksen pyrin varmistamaan ensisijaisesti siten, että mukana olleet lapset olivat tietoisia roolinsa vapaaehtoisuudesta. Käytännössä tämä tapahtui muistuttamalla heitä toistuvasti siitä, että heillä oli koska tahansa täysi oikeus sanoa haluavansa lopettaa projektin parissa työskentely tai keskeyttää yksittäinen kerrontatuokio. Tämän nostin esiin sekä jokaisen tapaamisen ja erillisen tarinankerrontahetken aluksi että aina sellaisella hetkellä, kun lapsi näytti hetkellisesti menettäneen mielenkiintonsa projektia kohtaan. Lapsi 2:n kohdalla kysyin tätä myös muutaman kerran ensimmäisen kertomuksen alussa, jolloin hänellä oli hieman vaikeuksia päästä tarinassaan vauhtiin. Kumpikaan lapsista ei kuitenkaan missään vaiheessa osoittanut sanallisesti tai eleillä haluavansa lopettaa toiminnan.

Lasten identiteetin salaaminen oli niin ikään tutkimuseettinen ratkaisu. Osallistujien sukupuolen jättäminen kertomatta johtui sen sijaan pikemminkin siitä, ettei sillä ollut tutkimuksen kannalta juurikaan merkitystä.

Vaikka alkuperäinen ajatukseni oli suunnitella ja toteuttaa tutkimukseeni osallistuneiden lasten esiopetusryhmälle tutkimusdatan pohjalta meluaiheinen draamaesitys, joka mahdollistaisi aiheen jatkokäsittelyn ryhmässä, jouduin tästä ajatuksesta aikataulullisten seikkojen vuoksi luopumaan. Tutkimustulosten palauttaminen lapsille tapahtui sen sijaan kirjoittamalla toukokuussa 2019 litterointien pohjalta lyhyt tarina (Liite 3) sekä suunnittelemalla mukana olleille lapsille kunniakirjat tutkimukseen osallistumista. Tarinan ja diplomit toimitin lopulta perille sähköpostitse, mikä ei sinänsä vastannut ihannettani tutkijan ja lasten kohtaamisesta tutkimustiedon palauttamiseen liittyen. Tämä oli kuitenkin käytännön syistä ainoa järjestettävissä ollut keino palauttaa jotain takaisin tutkimukseen osallistuneille lapsille.

5 Tutkimustulokset

Lapset nostivat esikoululaisen arjesta esiin selviä tilanteita, joissa melu heitä häiritsee. Tarinoissa oli yksilöllistä vaihtelua, mutta pääteemat melun taustalla olivat selvästi havaittavissa aineistosta. Yksikään lasten esiin nostamista tilanteista ei liittynyt pedagogiseen toimintaan – kuten esiopetushetkeen – vaan häiritsevä melu ilmeni muissa yhteyksissä.

Suurimpana yksittäisenä tekijänä lapset nostivat esiin lepo hetken rauhattomuuden, joka ilmeni jossain muodossa kaikissa neljässä tarinassa. Lapset pitivät rauhoittumis- ja nukkumismahdollisuuden puutetta tärkeänä päiväänsä kuormittavana tekijänä. Myös lepo hetkellä luettavan tarinan seuraamisen vaikeutuminen melun vuoksi turhautti tutkimukseen osallistuneita lapsia. Näin ollen voidaankin katsoa, ettei varhaiskasvatussuunnitelman (Opetushallitus, 2018) tai esiopetussuunnitelman perusteiden (Opetushallitus, 2014) takaama mahdollisuus rauhoittumiseen ja lepoon toteutunut tutkimusaineiston perusteella.

Molemmat tutkimukseeni osallistuneet lapset kokivat tarpeelliseksi lepo hetken tarjoaman mahdollisuuden päästä hetkeksi pakoon päiväkotiarjen melua. He myös tunsivat ajoittaista ahdistusta siitä, etteivät ryhmän varhaiskasvattajat kyetneet rauhoittamaan lepo hetkeä sen nimen mukaiseksi tilanteeksi. Koska olen itsekin tottunut työssäni pitämään lepo hetkeä mieluisena rauhoittumisen aikana keskellä hektistä päivää, on minun helppo ymmärtää lasten ahdistuneisuus aiheen tiimoilta. Tuskailin itsekin harjoittelujaksollani niiden lasten puolesta, jotka olisivat selvästi kaivanneet nukahtamisrauhaa, mutta jäivät lepo hetken rauhattomuuden vuoksi sitä vaille. Lapsi 1 toikin asian nurinkurisuuden esille kertomuksessaan, jossa päähenkilö ei ensin pysty rauhoittumaan nukkumaan ja kun hän viimein nukahtaa, tullaankin häntä jo herättelemään.

Lepo hetken meluisuuteen liittyen ja sen ohessa lapset toivat esille myös keinoja päivittäisen melualtistuksen vähentämiselle. Näistä selvästi tärkein oli läsnäolotuntien pitäminen kohtuullisina. Tämä näkyi esimerkiksi siinä, että molempien lasten rauhallisesta päivästä kertomassa tarinassa päähenkilön esikoulupäivä päättyi jo ruokailun jälkeen. Aineistosta nousi esiin myös muiden rauhallisten hetkien vaikutus päivän melualtistukseen. Esimerkiksi Lapsi 1:n tarinassa ruokailu oli meluisen päivän ainoa rauhallinen tapahtuma. Lapsi 2 puolestaan näki rauhallisen ruokailun olevan seurausta rauhallisesta aamupäivästä. Tämä logiikka on osittain perusteltua, sillä kokemusteni mukaan eteenkin rauhatonta aamupäivää seuraa usein rauhaton ruokailutapahtuma.

Lapset kaipasivat tutkimusaineiston perusteella myös lisää omaa rauhaa keskelle hektistä arkeaan. Tämä oli havaittavissa esimerkiksi Lapsi 1:n kertomuksesta, jossa päähenkilö nautti siitä, kun sai ensin herätä rauhassa ja mennä sen jälkeen itsekseen pöydän ääreen piirtämään.

Tutkimusaineistosta oli selvästi havaittavissa myös lasten tunteenpurkausten aiheuttamaa meluisuutta. Tunteenpurkauksille tyypillisiä hetkiä olivat tulo- ja hakutilanteet sekä lasten väliset riidat. Myös siirtymätilanteissa tapahtuvat kiukkukohtaukset nousivat esille Lapsi 1:n tarinassa meluisesta päivästä. Nämä kuvatut tilanteet ovat kokemukseni mukaan niin ikään arkipäivää päiväkodin lapsille ja varhaiskasvattajille.

Kertomuksissaan lapset toivat esiin myös ryhmässä vallitsevan yleisen hälyn sekä suuret ryhmäkoot. Hälinä tuli esiin sekä huutona että kovaäänisenä puheena. Ryhmäkokojen suuruus puolestaan näyttäytyi sekä liioiteltuna suhdelukuna että päähenkilön epäröintinä mennä kertomaan aikuiselle muiden lasten riidasta. Erityisesti tämä Lapsi 2:n kertomuksen osa sai minut pohtimaan, kuinka monta kertaa hän itse oli joutunut miettimään vastaavaa tilannetta ja arvioimaan oliko aikuisilla sillä hetkellä aikaa tulla hänen avukseen riitaa selvittämään.

Yksi tutkimukseni tavoitteista esikoululaisten melukokemusten kartoittamisen rinnalla oli selvittää, voidaanko mukautetulla eläytymismenetelmällä kerätä tutkimusaineistoa esikouluikäisten lasten melukokemuksista. Vaikka jouduinkin ajoittain pohtimaan menetelmän soveltuvuutta ujompien lasten tarinan tuottamisen muodoksi, oli kokeilu pääpiirteissään onnistunut. En usko, että narratiivisen aineiston kerääminen muillakaan menetelmillä (esim. haastattelulla) eroaa ujojen lasten kohdalla juurikaan tässä tutkimuksessa kokeilemastani tavasta. Voi jopa olla, että ujo lapsi saattaa kokea voivansa vapaammin määrittää, mitä haluaa kertoa ja mistä vaieta, jos menetelmä antaa hänelle vallan päättää kerronnastaan. Näin ollen voin sanoa tutkimukseni myötä tulleen siihen tulokseen, että menetelmä sopii tavaksi kerätä lapsilähtöisiä tarinoita alle kouluikäisten lasten melukokemuksista, vaikka siinä on muiden aineistonkeruukeinojen tavoin omat heikkoutensa.

6 Pohdintaa

Jos melun tunnettuja haittavaikutuksia ja tutkimukseni tuloksia vertaa keskenään, voidaan niiden väliltä löytää selviä yhteyksiä. Esimerkiksi melualtistuksen vaikutus motivaatioon ja taustahälyn häiritsevyys nousivat lasten tarinoissa selvästi esille. Tämä näyttäytyi selvimmin Lapsi 2:n kertomuksen kohdassa, jossa päähenkilö yritti ruokailun jälkeen lukea kirjaa, muttei lopulta voinut siihen keskittyä.

On myös selvää, että puhe- ja kommunikaatiovaikeuksia esiintyy lasten kuvaamissa tilanteissa, vaikka he eivät sitä osaakaan näin ilmaista. Tämä johtaakin suoraan pohdintaan melualtistuksen pitkäaikaisvaikutuksista, jotka ehkä näkyvät esikouluikäisillä lapsilla vasta 10 tai 20 vuoden kuluttua. Millaisia vaikutuksia vuosien melualtistuksella on lapselle, joka aloittaa institutionaalisessa varhaiskasvatuksessa alle kaksivuotiaana ja käy sen jälkeen peruskoulun lisäksi vielä vähintäänkin kolmivuotisen ammattikoulun? Tämä tarkoittaa, että täysi-ikäiseksi tultuaan hän on altistunut melulle jo yli 16 vuotta elämästään. Keltikangas-Järvisen (2012, s. 99, 116–119) mukaan varhaisen päivähoiton aloituksen ja myöhemmän aggressiivisen käytöksen välillä onkin tutkimuksin osoitettu olevan yhteys. Jauhiaisen (2009) tavoin peräänkuulutankin pitkittäistutkimusta melun kognitiivisista vaikutuksista lasten kykyyn oppia.

Se miten lapset melun todella kokevat, kaipaa niin ikään lisäselvitystä. Keräämässäni tutkimusdatassa huumori oli välillä suuressakin roolissa, mutta tämä tuskin tarkoittaa, että lapset ottavat melualtistuksen vitsinä. Ainakaan tutkimukseeni osallistuneiden lasten kohdalla niin ei ollut, mikä tuli ilmi myös tarinan kerronnan ulkopuolella käymissämme keskusteluissa (esim. lepohetken rauhattomuuden harjoittelun muodossa). On kuitenkin selvää, että tarvitaan merkittävästi laajempi tutkimus selvittämään lasten melukokemuksia.

Vakaa aikomukseni onkin jatkaa aiheen parissa myös pro gradu -vaiheessa, sillä tämän lyhyen silmäyksen myötä olen sekä vakuuttunut aiheen tärkeydestä että järkyttynyt vähäisestä tutkimusdatasta, joka aiheen tiimoilta on lapsinäkökulmaisesti saatavilla.

Tutkimustulosten ja pro gradu -tutkielmani kannalta joudun miettimään erityisesti kehyskertomusten ongelmaa, joka näyttäytyi mahdollisena suoraviivaisuutena tutkimusaineistossa. Voiko olla, että ensimmäisen kehyskertomuksen sanojen meluinen ja väsynyt sekä sen vastatarinan rauhallinen ja pirteä vaikutus narratiiveihin oli liian ohjaileva? Vastaavasti pohdin, oliko sattumaa, että molemmat lapset päätyivät kertomaan ensin tarinan meluisesta päivästä vai johtuiko se orientaatiosta, jossa noudatin molemmilla kerroilla samaa kaavaa. Korjautuisivatko nämä

seikat suuremmalla otannalla vai tuleeko minun harkita aineistonkeruukeinoksi Howittin (2019, s. 316–320) suosittellemaa puolistrukturoitua haastattelua?

Mielenkiintoista voisi olla myös tulevaisuudessa tutkia varhaiskasvatus- ja esiopetustyötä ohjaavien asiakirjojen suhtautumista meluntorjuntaan pitkällä aikavälillä. Toistaiseksi kyseisten dokumenttien meluviittaukset löytyvät lähinnä kestävän kehityksen alta, mikä ei sinänsä ole tietenkään väärin. Työn – ja ennen kaikkea lasten – kannalta olisi kuitenkin hyvä, jos oma kappale kuulonsuojelusta kirjattaisiin suoraan myös ko. asiakirjoihin.

Vaikka toisaalta tuskailinkin suppean tutkimusaineistoni kanssa, oli osallistuvien lasten rajaaminen kahteen ehdottomasti oikea ratkaisu. Jo kaksinkertaisen lapsimäärän tuottama datan määrä olisi luultavasti ollut minulle vielä tässä vaiheessa akateemista uraani aivan liikaa, sillä nykyiselläkin määrällä olin ajoittain pulassa. Jatkossa voisi olla järkevää, jos jokainen lapsi kertoisikin yhden tarinan satunnaisen kehyskertomuksen mukaan. Tällöin voitaisiin saavuttaa laajempi katsaus aiheeseen asettamatta aloittelevan tutkijan rajallista aineistonkäsittelykykyä liian suureen paineeseen.

Vastaavasti jatkotutkimuksia pohtiessani joudun toteamaan, että niiden tekeminen laadukkaasti vaatii esittämieni tutkimusteknisten ja -eettisten ongelmien ratkaisun lisäksi merkittävästi syvällisempää perehtymistä tulkitsevaan fenomenologiseen analyysiin. Nykyisellään ymmärtämykseni tutkimusfilosofiani tai aineiston analysointitapani suhteen ei saavuta niitä vaatimuksia, joita uskottavalta tieteelliseltä tutkimukselta edellytetään – puhumattakaan oman perfektionistisen luonteeni asettamista odotuksista.

Jatkotutkimuksen jo alitajuisesti alkaneen esityön kannalta oli hyvin merkityksellistä, etten saanut tutkimukseeni mukaan toista alun perin valitsemistani lapsista. Tämä pakotti minut punnitsemaan aineistonkeruumenetelmän soveltuvuutta myös hiljaisemmille ja temperamenttityypiltään vetäytyvämmille lapsille.

Ennen jatkotutkimusta joudun myös ratkaisemaan ongelman liittyen lasten ja tutkijan väliseen suhteeseen. Voiko tuttuudesta tulla rasite siinä vaiheessa, kun tutkimukseen osallistuvat tuntevat vähintäänkin alitajuisesti tutkijan antipatiat melun suhteen. Pyrkivätkö he huomioimaan tämän tavalla tai toisella tarinaa kertoessaan vai onko seikka heidän kannaltaan kuitenkin epäolennainen? Voiko lapsen ja aikuisen väliin väistämättäkin syntyvä riippuvuussuhde vääristää kerättyä tutkimusdataa? Jos yksi tai useampi vastaus on myönteinen, onko se siitä huolimatta

hyväksyttävissä ja aukikirjoitettavissa esim. IPA:n avulla. Jos ei ole, niin miten on mahdollista saada ventovieraat lapset kertomaan sujuvasti tarinoita oudolle tutkijalle.

Onko kuitenkin parasta kerätä tutkimusdata esimerkiksi työvuoden aikana yhtenä ryhmän kasvatushenkilöstöstä, vaikka tuttuus tuokin mukaan omat haasteensa? Tämän vaihtoehdon etu on ehdottomasti ainakin se, että tutkijalla on aikaa luoda salliva ilmapiiri, joka mahdollistaa lapsille myös helpommin eriävän mielipiteen ilmaisun.

Vaikka tutkimukseni tieteellinen anti jää kandidaatin tutkielman luonteenkin vuoksi niukaksi, on tutkimuksella ruohonjuuritason varhaiskasvatustyön kannalta joka tapauksessa merkittävä vaikutus henkilökohtaiseen opettajuuteeni: Minun tulevassa ryhmässäni tulee olemaan Sjödinin (2012, s. 16) tutkimuksessaan kuvaama palautumishuone lapsille (recovery room for kids). Siellä ei tosin soiteta ruotsalaistyyliin rauhoittavia ääniä, vaan nautitaan ihanaa hiljaisuutta.

Lähteet

- Berglund, B., Lindvall, T. & Schwela, D. (toim.). (1999). *Guidelines for community noise*. Geneve: World Health Organization. Haettu osoitteesta <http://www.who.int/iris/handle/10665/66217>
- Bies, D. A. & Hansen, C. H. (2009). *Engineering noise control: Theory and practice* (4th ed.). London: Spon Press.
- Borenus, J. (1981). *Akustiikan perusteet*. [Helsinki]: Insinööritieto.
- Euroopan neuvosto. (2003). *Euroopan parlamentin ja neuvoston direktiivi 2003/10/EY*. Haettu osoitteesta <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2003:042:0038:0044:FI:PDF>
- Eskola, J., Karayilan, S., Kaski, T., Lehtola, T., Mäenpää, T., Nishimura-Sahi, O., . . . Wallin, A. (2017). Eläytymismenetelmä 2017: Ohjeita ja kokemuksia menetelmästä kiinnostuneille. Teoksessa J. Eskola, T. Mäenpää & A. Wallin (toim.), *Eläytymismenetelmä 2017: Perusteema ja 11 muunnelmaa*. [Tampere]: Tampere University Press.
- Eskola, J. & Suoranta, J. (1998). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino.
- Grebennikov, L. & Wiggins, M. (2006). Psychological effects of classroom noise on early childhood teachers. *The Australian Educational Researcher*, 33(3), pp. 35-53. doi:10.1007/BF03216841
- Haatainen, S. (2015). *Ääniympäristö ja koettu melu päiväkodeissa* (Pro gradu -tutkielma, Itä-Suomen yliopisto). Haettu osoitteesta https://www.uef.fi/documents/10975/236560/HaatainenSusanna_virallinen.pdf/
- Halme, A. (1977). *Rakennus- ja huoneakustiikka: Meluntorjunta*. [Espoo]: Otakustantamo.
- Heinonen-Guzejev, M. (2008). *Noise sensitivity: Medical, psychological and genetic aspects*. Helsinki: University of Helsinki.
- Heinonen-Guzejev, M., Jauniainen, T., Sala, E., Ström, U. & Vuorinen, H. S. (2012). Melulla on monia vaikutuksia terveyteen. *Suomen lääkäri*, 67(36), pp. 2445-2450.

- Heinonen-Guzejev, M., Vuorinen, H. S., Mussalo-Rauhamaa, H., Heikkilä, K., Koskenvuo, M. & Kaprio, J. (2005). Genetic component of noise sensitivity. *Twin research and human genetics*, 8(3), pp. 245-249.
- Hintsanen, M. (2014). Uhkaako melu lasten hyvinvointia ja oppimista? Teoksessa O. Ampuja & M. Peltomaa (toim.), *Huutoja hiljaisuuteen: Ihminen ääniympäristössä* (s. 141–158). Helsinki: Gaudeamus.
- Howitt, D. (2019). *Introduction to qualitative research methods in psychology: Putting theory into practice* (Fourth edition.). Harlow: Pearson.
- Jauhiainen, T. (2009). Ympäristömelun haittojen yhteiskunnallinen merkitys. *Suomen ympäristö 6/2009*. Haettu osoitteesta <http://hdl.handle.net/10138/38003>
- Jokitulppo, J., Lahti, T. & Markula, T. (2007). *Ampumamelun arviointi* (kirjallisuusselvitys, Ympäristöministeriö). Helsinki: Edita Prima Oy. Haettu osoitteesta <http://hdl.handle.net/10138/38408>
- Keltikangas-Järvinen, L. (2012). *Pienen lapsen sosiaalisuus*. Helsinki: WSOY.
- Korpinen, P. (28.2.2020). Äänen voimakkuus. Haettu osoitteesta http://www.aanipaa.tamk.fi/voima_1.htm
- Laine, T. (2018). Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa R. Valli (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin: 2, Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin* (5., uudistettu ja täydennetty painos, s. 25–42). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Lipponen, L., Adje, R., Lastikka, A., Luotola, L., Ojala, M., Hytönen, J. & Keltikangas-Järvinen, L. (2010). Omahoitajakokeilu, päiväkodin melutaso ja lasten sitoutuminen toimintaan. *Psykologia : tiedepoliittinen aikakauslehti*, 45(4), pp. 316-329,.
- Oikeusministeriö. (1998). 628/1998 Perusopetuslaki. Haettu osoitteesta <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/1998/19980628>
- Opetushallitus. (2014). Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Haettu osoitteesta https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/esiopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf

- Opetushallitus. (2018). Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2018. Haettu osoitteesta https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/varhaiskasvatussuunnitelman_perusteet.pdf
- Oravakangas, A. (2011). Wittgensteinin arkikielen filosofia koulun tuloksellisuuskeskustelun avaajana. Teoksessa K. Holma & K. Mälkki (toim.), *Tutkimusmatkalla : teoria, metodologia ja filosofia kasvatustutkimuksessa* (s. 177–196). Helsinki: Gaudeamus.
- Paju, E. (2013). *Lasten arjen ainekset: Etnografinen tutkimus materiaalisuudesta, ruumiillisuudesta ja toimijuudesta päiväkodissa* (väitöskirja, Helsingin yliopisto). Tampere: Juvenes Print.
- Persson Waye, K., Fredriksson, S., Hussain-Alkhateeb, L., Gustafsson, J. & Van Kamp, I. (2019). Preschool teachers' perspective on how high noise levels at preschool affect children's behavior. (Research Article) (Report). *PLoS ONE*, 14(3), p. e0214464. doi:10.1371/journal.pone.0214464
- Pesonen, K. (2002). *Musiikkimelun vaarallisuus yleisön kuulolle pop- ja rock-konserteissa, diskoissa ja ravintoloissa*. Helsinki: Edita Prima Oy.
- Porges, G. (1977). *Applied acoustics*. London: Edward Arnold.
- Siljander, P. (1988). *Hermeneuttisen pedagogiikan pääsuuntaukset: Main orientations in hermeneutic pedagogics*. Oulu: Oulun yliopisto.
- Sjödin, F. (2012). *Noise in the preschool: Health and preventive measures* (väitöskirja, Uumajan yliopisto). Haettu osoitteesta <http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:567799/FULLTEXT01.pdf>
- Terveiden ja hyvinvoinnin laitos. (27.2.2020). *Melu*. Haettu osoitteesta <https://thl.fi/fi/web/ymparistoterveys/melu/>
- Terveyskirjasto. (3.3.2020). *Impulssimelu*. Haettu osoitteesta https://www.terveyskirjasto.fi/terveyskirjasto/tk.koti?p_artikkeli=ltt01318
- Tontti, J. (2002). Sinne ja takaisin: Hermeneuttisen filosofian seikkailut 1900-luvulla. Niin & näin : filosofinen aikakauslehti, 9(3), pp. 52-63.

- Työterveyslaitos. (19.6.2018). *Melu*. Haettu osoitteesta <https://www.ttl.fi/tyoymparisto/altisteet/melu/>
- Työterveyslaitos. (2012). *Tavoitetasoperustelumuiotio melulle*. Haettu osoitteesta <https://www.ttl.fi/wp-content/uploads/2016/12/melu-tavoitetasot.pdf>
- Töökkäri, V. (2018). Fenomenologisen, hermeneuttis-fenomenologisen ja narratiivisen kokemuksen tutkimuksen käytäntöjä. Teoksessa J. Toikkanen & I. A. Virtane (toim.), *Kokemuksen tutkimus: VI, Kokemuksen käsite ja käyttö* (s. 64–84). Rovaniemi: Lapland University Press.
- Valkonen, J., Lehtonen, T. & Pyyhtinen, O. (2013). Sosiologista materiaalioppia. *Sosiologia* 50 (2013) : 3, s. 217–221. Haettu osoitteesta <http://urn.fi/URN:NBN:fi:ELE-1607394>
- Vartiainen, A., Turunen, A. W., Ung-Lanki, S. & Lanki, T. (2015). Meluherkkyydellä on tärkeä rooli melun kokemisessa. *Psykiologia : tiedepoliittinen aikakauslehti*, 50(4), pp. 244–256.
- Ympäristöministeriö. (2017). *Ympäristöministeriön asetus rakennuksen ääniympäristöstä*. Haettu osoitteesta <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2017/20170796>

Liitteet

Liite 1

Arvoisat vanhemmat!

Teen kandidaatintyöhöni liittyen tutkimusta esiopetusikäisten lasten melukokemuksista tutkimuskysymyksellä *Millaisena esikoululainen kokee melun?* Tutkimukseeni liittyen kerään XXXXXXX:n lapsilta heidän eskaripäivänsä meluisuuteen liittyviä tarinoita nk. eläytymismenetelmää lapsille sopivaksi mukauttaen. Käytännössä tämä tapahtuu siten, että lapset saavat lyhyen kehyskertomuksen, jonka pohjalta he kertovat ääninauhalle tallennettavan tarinan. Aineiston litteroinnin eli tekstiksi kirjoittamisen jälkeen tallenteet tuhoetaan. Esimerkki kehyskertomuksesta voisi olla vaikkapa seuraavanlainen:

Lapsi tuli iloisena päiväkodista kotiin ja kertoi päivän olleen todella mukava. Kerro tarina hänen hoitopäivästään. Voit itse keksiä lapselle nimen ja päättää onko hän tyttö vai poika. Jos haluat, voit myös kertoa itsestäsi. Tarina saa olla joko keksitty tai totta.

Kerättyjen kehyskertomusten pohjalta kokoon tyypikertomuksen (eli tiivistelmän kaikista tarinoista), jonka rakennan lasten esiin nostamien teemojen varaan. Tämän tekstin pohjalta suunnittelen lapsille lyhyen draamaesityksen, jonka kautta pyrin palauttamaan meluaiheen pohjalta nousseita huomioita takaisin lapsiryhmään. Osallistuvien lasten henkilöllisyyttä ei voida päätellä tyypikertomuksista tai valmiista tutkimusraportista (kandidaatintyö), vaan kaikki aineisto käsitellään luottamuksellisesti ja anonyymisti.

Aineiston keruuni ajoittuu helmi-maaliskuulle 2019 ja perustuu täydelliseen vapaaehtoisuuteen. Mikäli Teillä on kysyttävää tutkimukseni toteutukseen tai aineistonkeruuseen liittyen, olen tavattavissa XXXXXXX:n ryhmässä torstaina 7.2.2019 kello 7.30 – 9.00. Vastaavasti voitte olla minuun yhteydessä sähköpostitse. Tutkimukseeni liittyvä tutkimussuunnitelma on luettavissa paperiversiona XXXXXXX:n ryhmässä, ja voitte halutessanne pyytää sen minulta myös sähköisenä.

Yhteistyöterveisin

Ari Haapakangas
ari.haapakangas@student.oulu.fi
Kasvatustieteiden tiedekunta
Oulun yliopisto

Liite 2**Tutkimuslupa 30.1.2019**

Lapseni nimi _____

Lapseni **SAA** osallistua tutkimukseen ☐

Lapseni **EI** saa osallistua tutkimukseen ☐

Paikka ja aika _____

Allekirjoitus _____

Nimenselvennys _____

Liite 3

Tutkimustulosten palautus lapsille

Voikukan päivä

Olipa kerran eräässä nurinkurisessa maailman kolkassa paikka, jossa isot olivat pieniä ja pienet isoja. Kyse ei tietenkään ollut puista ja ruohonkorsista tai pienistä ja suurista jäätelöpalloista, vaan lapsista ja aikuisista. Tässä kummallisessa maassa oli näet niin hassusti, että lapset kävivät töissä ja veivät aikuiset aina siksi aikaa päiväkotiin. Toisinaan myös lasten isovanhemmat osallistuivat aikuisten kuljettamiseen.

Eräässä tällaisessa päiväkodissa oli esikouluryhmä, johon *Voikukka* niminen aikuinen joka aamu tuotiin. Tuoja oli yleensä mummo – siis hänen oma äitinsä – ja Voikukalla olikin tapana kiukutella mummolle melkein joka aamu, sillä hän ei oli halunnut mummon lähtevän. Mummo oli kuitenkin hammaslääkäri ja hänen oli mentävä töihin. Onneksi päiväkodin lapset osasivat hoitaa aikuisia ja tiesivät miten toimia.

Eräänä aamuna Voikukka oli niin väsynyt, että nukkui mummon tuodessa hänet päiväkotiin. Lapset ottivat hänet vastaan ja kantoivat *nukkariin* omaan sänkyyn, jossa Voikukka sai jatkaa rauhassa uniaan. Lapset huolehtivat, etteivät päiväkodin muut aikuiset käyneet häiritsemässä Voikukkaa.

Herätessään Voikukka ihmetteli, missä oli ja kuvitteli hetken olevansa unessa. Silloin lapsi kävi rauhoittelemassa häntä ja lupasi, että Voikukka sai heräillä ihan rauhassa. Makoiltuaan sängyssään vielä jonkin aikaa Voikukka nousi ylös ja liittyi aamiaispöytään ystäviensä seuraan. Aamiaisen jälkeen hän ehti piirtää hetken ja sitten olikin aika lähteä ulos.

Ulkona lapset huolehtivat, että aikuisten leikit sujuivat ja olivat apuna selvittämässä mahdollisesti syntyviä riitatilanteita. Voikukkaa ärsytti, kun joku vielä *viskarissa* oleva aikuinen yritti ottaa lelun hänen kädestään. Onneksi lapsi tuli heti avuksi ja tilanne selvisi nopeasti.

Ulkoilun jälkeen oli aika mennä syömään. Aikuiset pääsivät sisälle nopeasti, eikä kukaan alkanut odottamiseen kyllästyneenä potkia seiniä. Myös ruokailu sujui rauhallisissa merkeissä. Voikukka ei tykännyt ruokana olleesta villisiasta, mutta suostui lopulta maistamaan, kun oman pöydän lapsi häntä aikansa kannusti.



Syönnin jälkeen päiväkodissa oli päiväunien aika. Voikukasta oli mukavaa makoilla sängyssä ja kuunnella jännittäviä tarinoita, joita lapset aikuisille lukivat. Tarinan kuuntelukin onnistui helposti, sillä mölyävälle aikuiselle lapset heittivät aina tutin suuhun.

Tänään Voikukalla oli kuitenkin erilainen päivä, sillä mummo tuli häntä hakemaan jo ruoan jälkeen. Voikukasta juuri lyhyet päivät olivat kaikkein parhaita, sillä silloin jäi enemmän aikaa leikkiä kotona.

Voikukka vilkutti mummolle ikkunasta ja ryntäsi sitten naulakoille tätä vastaan. Mummo puki Voikukalle vauvahatun ja kantoi tämän autoonsa. Autossa Voikukka kertoi mummolle päivän olleen ihanan rauhallinen. Sen pituinen se.

Yllä oleva teksti pohjautuu kevättalvella 2019 ääninauhalle kertomiinne tarinoihin.

Mukavaa kesää ja kiitos upeille tarinankertojille!

Terveisin

Ari

